

Reyer, Jürgen

Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung?

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 51-72



Quellenangabe/ Reference:

Reyer, Jürgen: Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung? - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 51-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140857 - DOI: 10.25656/01:14085

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140857>

<https://doi.org/10.25656/01:14085>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 1 – Februar 1980

I. Essay

KARL ERNST NIPKOW

Kind – Kindergarten – Gemeinde. Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven 1

II. Thema: Erforschung der Kindheit

GERD E. SCHÄFER

Das Selbst im Spiel 13

WOLFGANG W. WEISS

Erziehung zur Selbständigkeit. Eine empirische Untersuchung von Familien besonders selbständiger bzw. besonders unselbständiger Kinder 29

JÜRGEN REYER

Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung? 51

MANFRED NIESSEN/
HEINRICH SEILER

Methodologische Konzeptionen in Forschungen zur Sozialgeschichte von Kindheit und Familie 73

III. Berichte und Diskussionen zum Thema

DETLEF GARZ

Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. Bericht über eine Tagung zu „Theory and Method of Assessing Moral Development“ an der Harvard Universität 93

GÜNTHER BITTNER

Narzißmus und „falsches Selbst“ des Kindes. Anmerkungen zu einem Buch von Alice Miller 99

GERD E. SCHÄFER

Eine Geschichte ist, wenn . . . Zu dem Sammelband „Aus Geschichten lernen“ von D. Baacke/Th. Schulze 107

ERNST HOFF

Arbeitsbedingungen und familiäre Sozialisation. Probleme einer gleichnamigen Studie von Thomas Wegner 115

III. Weiterer Beitrag

GÖTZ HILLIG

Der andere Makarenko. Ergebnisse einer biographisch-historischen Untersuchung 121

IV. Besprechungen

KLAUS MOLLENHAUER

Norbert Herriger: Verwahrlosung 139

THOMAS WEGNER

Günther Steinkamp/Wolfgang H. Stief: Lebensbedingungen und Sozialisation 142

KLAUS DUMRAUF

Marie Winn: Die Droge im Wohnzimmer 145

HEIDI ROSENBAUM

Lloyd deMause (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen 146

CHRISTOPH FÜHR

Horst Wollenweber (Hrsg.): Die Realschule 151

RALF SCHWARZER

Andreas Krapp: Prognose und Entscheidung 153

Berichtigung zu Heft 6/1979 156

Hinweise zur Manuskriptgestaltung 157

Pädagogische Neuerscheinungen 159

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dipl.-Päd. Klaus Dumrauf, Immenhofweg 2, 8600 Bamberg; Dr. Christoph Führ, Deutsches Institut für Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt 90; Dipl.-Päd. Detlef Garz, Röntgenstraße 28, 6200 Wiesbaden 12; Götz Hillig, Ludwig-Juppe-Weg 5 1/2, 3550 Marburg; Dr. Ernst Hoff, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, Baurat-Gerber-Straße 7, 3400 Göttingen; Dr. Manfred Nießen, Rechte Wienzeile 81/13, A-1050 Wien; Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow, Weiherstraße 49, 7400 Tübingen 9; Dr. Jürgen Reyer, Dipl.-Päd., Chemnitzer Straße 8, 4600 Dortmund 1; Dr. Heidi Rosenbaum, Sudetenlandstraße 25, 3400 Göttingen; Dr. Gerd E. Schäfer, Tröltschstraße 8, 8700 Würzburg; Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Angelastraße 17, 5161 Düren-Merken; Prof. Dr. Heinrich Seiler, Universität - Fachbereich I, 5500 Trier; Wolfgang W. Weiß, Hardegser Straße 25, 3418 Uslar-Schlarpe; Dipl.-Psych. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Biesingerstraße 9, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung?

I

„Mit dem Wandel der philosophisch-historisch-hermeneutischen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft als erfahrungswissenschaftlich orientierter Sozialwissenschaft hat gegenwärtig eine folgenreiche Verschiebung der Frage nach dem Sinn und der Funktion historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft eingesetzt“ (HERRMANN 1974, S. 283). Bei diesem Wandel haben sozialwissenschaftliche Konzepte, die mit dem Begriff „Sozialisation“ verbunden sind, eine bedeutende Rolle gespielt. Indem neue Ansätze der historischen Forschung in der Erziehungswissenschaft in der Forderung nach „Sozialgeschichte der Erziehung“ (vgl. HAMBURGER 1977) ihren kleinsten gemeinsamen Nenner gefunden haben, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Sozialgeschichte der Erziehung und sozialisationstheoretischen Konzepten, wobei der eher diffuse theoretische Status beider Forschungsbereiche die Hauptschwierigkeit darstellt, der sich diese Frage ausgesetzt sieht.

Zwar haben sich die Konturen einzelner sozialisationstheoretischer Ansätze und Fragestellungen geklärt (vgl. HABERMAS 1973; WALTER 1973; KAMPER 1975; HURRELMANN 1976; GEULEN 1977); doch ist nicht von der Hand zu weisen, daß es dazu einen eher unterstellten als ausdiskutierten Konsens gibt, mithin zu befürchten steht, daß die Frage nach dem Verhältnis zwischen Sozialgeschichte der Erziehung und Sozialisationstheorie zu früh gestellt ist. Indessen besteht Grund zu der Annahme, daß in der wechselseitigen Abarbeitung beide Forschungsbereiche an Profil gewinnen könnten, daß insbesondere der Status sozialisationstheoretischer Konzepte sich überhaupt nur zureichend anhand der Frage nach ihrer historischen Dimension klären läßt und damit ein weiteres Zuwarten keine bessere Ausgangsposition herbeiführt. – Auf der anderen Seite mehren sich die Anzeichen, daß Ansätze historischer Forschung in der Form einer Sozialgeschichte der Erziehung als *historische Sozialisationsforschung* ausgegeben werden. Hier ist auf die Gefahr aufmerksam zu machen, daß solche Ansätze den Sozialisationsbegriff ihrem Programm nur vorspannen, „ohne allzuviel von den mit ‚Sozialisation‘ gemeinten *Problemen* erkennen zu müssen“ (ULICH 1976, S. 67) und ohne daß doch bislang sozialisationstheoretische Konzepte „ihre Fruchtbarkeit als Fluchtpunkt für Einzeluntersuchungen“ (KÖCKA 1975, S. 27) in nennenswertem Umfang unter Beweis gestellt hätten.

In den folgenden Ausführungen sollen die neuen Ansätze historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft in ihren Konturen als Sozialgeschichte nachgezeichnet werden (II). Danach soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit diese Ansätze als historische Sozialisationsforschung angesehen werden können; dazu ist es erforderlich, nach der historischen Dimension in sozialisationstheoretischen Konzepten zu fragen (III). Schließlich soll auf Theorieumfelder bzw. Ansätze historischer Sozialisationstheorie eingegangen werden (IV).

II

Das neuere Interesse für die historische Forschung in der Erziehungswissenschaft ist nicht einheitlich motiviert, und Kennzeichnungen wie „Historische Erziehungswissenschaft“, „Historische Pädagogik“, „Erziehungshistorie“ oder „Erziehungsgeschichte“ sind zunächst nichts anderes als Sammelbezeichnungen für einen theoretisch wenig abgeklärten Forschungsbereich (vgl. z. B. HERRMANN 1974; SCHINDLER 1976; KRAUSE 1977; LENHART 1977). In den Diskussionsbeiträgen wird deutlich die Unzufriedenheit mit diesem Zustand formuliert. Daß es jüngst überhaupt eine solche „Neuaufgabe der Diskussion über Stellenwert, Funktion und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung“ (HAMBURGER 1977, S. 6) gegeben hat, bedeutet aber noch nicht, daß diese Disziplin ein verstärktes Interesse auf sich zieht: „Während sie bei der Herausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses offenbar nach wie vor eine gewichtige Rolle spielt, wie die Zahl historischer Dissertationen belegt, ist innerhalb des Faches selbst und für die bildungspolitische Öffentlichkeit das Interesse für historisch-pädagogische Forschung offensichtlich rückläufig“ (TENORTH 1975, S. 135). Das Beklagen der „Randstellung ihrer Disziplin“ (SCHINDLER 1976, S. 434) kann sich also weniger auf ein mangelndes Interesse auf seiten der Nachwuchswissenschaftler beziehen; die Dokumentation der HISTORISCHEN KOMMISSION DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT umfaßt immerhin 230 gerade abgeschlossene oder laufende Forschungsvorhaben im Jahre 1976 (Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung IZEBF, H. 6/7, 1977). Der Hinweis von HAMBURGER, daß „es sich dabei um eine berufsmäßige Klage der Erziehungshistoriker und der erziehungsgeschichtlich Interessierten handelt“, die auch „in Blütezeiten erziehungshistorischer Forschungen . . . auftaucht“ (1977, S. 5), macht deutlich, daß die Probleme weniger auf mangelnder Quantität oder mangelndem Interesse beruhen. Vielmehr besteht Übereinstimmung darin, daß gegenwärtig die historische Dimension als *Verortungsproblem* zur Diskussion gelangt – und zwar als grundsätzliches Problem in der Weise, daß die Berechtigung der Disziplin geradezu davon abhängig gemacht wird, daß die Verortung historischer Forschung gelingt.

Das Verortungsproblem wird erstens in Form einer allgemeinen *Theoriebedürftigkeit* formuliert. TENORTH (1975) spricht von einem „Konsens der ‚Theoretisierung‘“: „‚Theoretisierung‘ soll hier bedeuten, daß die Programmschriften analog zur Diskussion in der Geschichtswissenschaft fordern, die ehemals nur durch ‚common sense‘ oder eine verbindliche, nicht mehr in Frage gestellte Tradition geleiteten historischen Untersuchungen jetzt methodisch zu reflektieren und in ihren Interpretationsgrundlagen und Materialien theoretisch abzusichern“ (S. 137f.) KRAUSE (1977) sieht „als Haupthindernis der Entwicklung pädagogisch-historischer Forschung . . . die mangelhafte theoretische Begründung dieser Forschungsrichtung“ (S. 4).

Die Bemühungen zur Abhilfe laufen in zwei Richtungen: Einmal werden *Theorie- und Methodenanleihen bei den systematischen Sozialwissenschaften* vorgeschlagen und akzeptiert – für TENORTH ist dies die „methodologische Frage im ‚engeren Sinne‘“ (1975, S. 136); zum anderen wird – und hier konzentriert sich die gedankliche Arbeit – theoretische Dignität in der *Neubestimmung des Verhältnisses zur Systematischen oder Allgemeinen Erziehungswissenschaft* gesucht – für TENORTH die „methodologische Frage in einem ‚weiteren Sinne‘“ (S. 136). Damit ist gleichzeitig der mögliche Beitrag historischer Forschung

für die Diskussion und Entscheidung gegenwärtiger Erziehungs- und Bildungsprobleme thematisiert. Unter diesem Aspekt erscheint das Verortungsproblem als *Legitimationsproblem*.

Insbesondere die letzten beiden Aspekte des Verortungsproblems werden entschieden kontrovers diskutiert, was nicht verwunderlich ist. Nicht nur haben „unterschiedliche meta-theoretische Auffassungen von Erziehungswissenschaft . . . unterschiedliche Aufgaben für die Erziehungshistorie zur Folge“ (SCHINDLER 1976, S. 436), auch die Frage nach der Art des Beitrags historischer Forschungsergebnisse für die Lösung oder auch nur Formulierung gegenwärtiger Erziehungsprobleme ist durchaus ungewiß. Für BREZINKA (1971) beispielsweise, der die „Historiographie der Erziehung“ (S. 94) auf Ideengeschichte der Pädagogik reduziert, „liegt der Wert der Geschichte der pädagogischen Ideen darin, daß sie ein reichhaltiges Hypothesenreservoir“ für die „Theoretische Erziehungswissenschaft“ (S. 108) darstellt. Aus einer ähnlichen Position fragt SCHINDLER (1976), inwieweit „erziehungshistorische Forschung zur *wissenschaftlichen* Erkenntniserweiterung beiträgt“ (S. 434). HERRMANN erhofft sich Hilfestellung bei der Erörterung und Lösung aktueller Bildungsprobleme, schränkt aber gleichzeitig ein, denn es wäre „eine wenig fruchtbare Ausgangshypothese, eine solche historische Analyse umstandslos in Handlungsanweisungen für die Gegenwart umsetzen zu wollen“ (1971, S. 164). Übereinstimmung besteht insofern, als historische Forschung in der Erziehungswissenschaft kein Selbstzweck sein soll und der Gegenwartsbezug sich nicht in geschichtsphilosophischen Reflektionen über die Bestimmung des Menschen erschöpfen darf. Das Erkenntnisinteresse sucht die kritische Distanz zur traditionell hermeneutischen Erziehungsgeschichte, ohne die Hermeneutik selbst aufzugeben:

„Anders kann es sich mit einem Wissenschafts- und Erkenntnisinteresse verhalten, das sich als *kritische Historie*, als geschichtliche Dimension der kritischen Theorie der Gegenwart, begreift. Geschichtsschreibung auf der Grundlage dieses Interesses beansprucht nicht (eine nicht zu verwirklichende) historische Objektivität, will nicht der Beschreibung und Erklärung von historischen Sachverhalten, wie sie *eigentlich* gewesen sind (RANKE), dienen, sondern wendet sich der Geschichte als dem *Medium der Genese* von Problemen zu, um über diese genetische Dimension gegenwärtiger Probleme und der sie bedingenden Faktoren Aufschluß zu erhalten. Insofern wird kritische Historie verstanden als Faktorenanalyse gegenwärtiger Problemstellungen, ist sie die Geschichtsschreibung der *geschehenden* Geschichte“ (HERRMANN 1971, S. 163).

Das Problem der Verortung historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft hat zwar noch keine konsensfähige Lösung, aber in dem analog zur „realistischen Wendung in der Erziehungswissenschaft“ gesehenen „Postulat nach Sozialgeschichte der Erziehung“ (HAMBURGER 1977, S. 9) eine einheitliche Orientierung erfahren. Forderungen in dieser Richtung haben schon DOLCH (1950/1951), FURCK (1963) oder STRZELEWICZ (1970) aufgestellt.

In der theoretischen, methodologischen und programmatischen Auseinandersetzung wird in der Regel der Bezug zu der entsprechenden Diskussion in der Geschichtswissenschaft hergestellt (vgl. zur letzteren z. B. KOSELLECK 1972; WEHLER 1973; SYWOTTEK 1974; KOCKA 1975 u. 1977; MOMMSEN 1976). „Auch diese wurde einerseits durch die Rezeption der Sozialwissenschaften . . . als auch durch den Zwang zur öffentlichen und praktisch-politischen Legitimierung ihres Ansatzes und Zweckes vorangetrieben“ (HAMBURGER 1977, S. 7; vgl. auch BUHL 1977). Kann aber gegenwärtig die historische Forschung in der

Erziehungswissenschaft schon ein an der allgemeinen Sozialgeschichte entwickeltes Konzept vorweisen? BUHL kommt zu dem Ergebnis, „daß die moderne deutsche Sozialgeschichte in ihren Konzeptionen und Ergebnissen auf die Erziehungsgeschichte bezogen bisher relativ wenig und nur in Ansätzen reflektiert wurde“ (S. 83). Was ist dann aber unter „Sozialgeschichte der Erziehung“ zu verstehen?

Nach HAMBURGER richtet sich das Postulat einer „Sozialgeschichte der Erziehung“ auf „die Einbeziehung der historischen Erziehungswirklichkeit [und] gegen eine bloße Ideengeschichte der Pädagogik und erfordert methodisch die Einbeziehung solcher Quellen, die auch tatsächlich Aufschluß über die Erziehungswirklichkeit geben“ (HAMBURGER 1977, S. 10). Als „Arbeitsfelder einer Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens“ müssen nach HERRMANN (1974) „Tradition und Bedeutung der pädagogischen Ideen und Normen, der Institutionen und ihrer Theorie, der erzieherischen bzw. unterrichtlichen Handlungsverläufe samt ihrer sozialen Begründung und Funktion als Sozialgeschichte neu befragt werden: aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind historische ‚Konstellationsanalysen‘ (CONZE) neu zu konzipieren, ist der spezifische Beitrag der Erziehung zur Genese unserer Gegenwart und Zukunft zu bestimmen und vor allem in praktischer Absicht (sozial-)psychologisch, soziologisch usw., i. w. S. familien-, schul-, berufs-, sozialpädagogisch usw. auszulegen“ (S. 285 f.).

Wie sieht vor dem Hintergrund dieser Aufgaben- und Feldbeschreibung die Forschungssituation und -praxis aus? Im Überblick fallen zunächst jene Diskussionen auf, die sich an ARIÈS' „Geschichte der Kindheit“ (1975/1960) entzündeten, zu der VON HENTIG das Vorwort lieferte. In diesem Vorwort, aber auch in anderen Stellungnahmen zu diesem wichtigen Buch, wird ihm ein Stellenwert zugewiesen, der aus der Perspektive einer Gesamtentwicklung der Sozialgeschichte der Erziehung nicht gerechtfertigt erscheint. Erstens ist es im strengen Sinne keine sozialhistorische Arbeit, sondern verbleibt – was VON HENTIG natürlich nicht entgeht – im Rahmen traditionell hermeneutischer Methodik (vgl. S. 28); zweitens halten seine Hypothesen – sofern man im sozialhistorischen Verständnis überhaupt von Hypothesen sprechen kann – einer Überprüfung häufig kaum stand. Das Verdienst liegt vielmehr darin, daß durch die – vor allem für Pädagogen – provokante These von der „Entdeckung der Kindheit“ der perspektivische Durchbruch zur Entstehung der „Figuration Erziehung“ (RUTSCHKY 1977) im 17. und 18. Jahrhundert für eine breitere Fachöffentlichkeit initiiert und vorbereitet wurde; damit ist aber gleichzeitig der bislang einer Kritik entthobene Topos von der Universalität der Erziehung in aller menschlichen Gesellschaft und Geschichte zur Diskussion gestellt. Mit ROUSSEAU kommt ein fundamental verändertes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern auf einen Begriff, der sich aus der Perspektive einer „pädagogischen Universalgeschichte“ (RUTSCHKY 1977, S. XXXII) nicht entschlüsseln läßt¹.

1 „Im *Emile* von Rousseau entdecken wir jene Doktrin, die bis in unsere Zeit den Stellenwert des Kindes innerhalb der Gesellschaft bestimmt, und es der Verfügungsgewalt des Pädagogen überantwortet. Ein schizoider Rousseau: er hat vorausgesehen, daß die Befreiung des Kindes eine Umwälzung der gesellschaftlichen Ordnung nach sich ziehen könnte; andererseits hat er es durch die Erziehung unter Verschluß gesetzt. Rousseau weist mit seinem *Emile* dem Kind der Aufklärungszeit einen exemplarischen Status zu, der bislang nicht fixiert war“ (SCHERER 1976, S. 10; vgl. auch ELIAS 1976; ELSCHENBROICH 1977).

Mit diesen Denkansätzen, die im übrigen eine „Antipädagogik“ (vgl. z. B. VON BRAUN-MÜHL 1975) überhaupt erst historisch begründen könnten, ist aber nur ein kleiner Ausschnitt der neueren historischen Forschung in der Erziehungswissenschaft angesprochen. Der Schwerpunkt liegt ganz eindeutig bei Forschungen zur *Institutionalisierung des Unterrichts* in den verschiedenen Schulformen *im Kontext der staatlich-nationalen und der wirtschaftsgeschichtlichen Entwicklung*. Die Arbeiten setzen sich alle mehr oder weniger ausdrücklich von älteren Forschungen ab, indem sie als „sozialhistorisch“ charakterisiert werden². Daß der Schwerpunkt auf sozialgeschichtlicher Schulforschung liegt, erhellt auch daraus, daß etwa die Hälfte der 230 in der Dokumentation der HISTORISCHEN KOMMISSION DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (IZEBF, H. 6/7, 1977) erfaßten Arbeiten dieser Thematik zuzuordnen sind.

Während die sozialhistorische Schulforschung von Erziehungswissenschaftlern betrieben wird, liegt die *sozialgeschichtliche Familienforschung* in der Hand von Sozialhistorikern, Soziologen oder Demographen; seltsam genug, wenn man bedenkt, daß der Familie gerade von Erziehungswissenschaftlern eine entscheidende Bedeutung zugemessen wird und die Schule sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Regagentur durchsetzte.

Wichtig auch für die Diskussion in der Vorschulerziehung und Sozialpädagogik ist die Arbeit von HEINSOHN/KNIEPER (1974), die den Versuch unternehmen, ihre „Theorie des Familienrechts“ auch historisch zu begründen. Der Wert der Arbeit liegt u. a. darin, daß in ihr – gleichsam nebenbei – ein Beitrag zur Geschichte des *Verhältnisses* verschiedener Sozialisationsagenturen erstellt wird, war man doch und ist „man noch weit von einer, den Einfluß verschiedenster Sozialisationsagenturen umgreifenden und zusammenschauenden Sozialisationstheorie entfernt“ (WALTER 1973, S. 42). Unter diesem Gesichtspunkt sollte auch stärker die Arbeit von ARIÈS gesehen werden, dessen „Geschichte der Kindheit“ ja tatsächlich eine Geschichte – allerdings keine Sozialgeschichte – von Familie und Schule darstellt. Während ARIÈS sich auf die adligen und gehobenen bürgerlichen Schichten bezieht, möchte SHORTER (1975; 1977) Einstellungen und Verhaltensmuster der unteren sozialen Schichten darstellen, um dadurch die Analysen von ARIÈS zu ergänzen. Es geht ihm „um das Privatleben anonymer, gewöhnlicher Menschen. Viele von ihnen konnten kaum lesen. Keiner schrieb Bücher über das, was er tat oder fühlte“ (1977, S. 12). Seine sozialhistorischen Analysen zur „Geburt der modernen Familie“ (1977) bzw. zum „Wandel der Mutter-Kind-Beziehungen zu Beginn der Moderne“ bestätigen im Hinblick auf die unteren sozialen Schichten die These von ARIES, daß in der traditionellen Gesellschaft eine „weitverbreitete Gleichgültigkeit der Mütter gegenüber ihren Kleinkindern“ bestanden habe (vgl. 1975, S. 258).

Aber abgesehen von solchen Arbeiten mit relativ hoher Publizität, haben sich in den letzten Jahren Sozialhistoriker, Soziologen und Demographen einer intensiven Erforschung der Familie in ihrer historischen Entwicklung zugewandt: „Die Geschichte von Haushalt und Familie gilt keineswegs mehr durchgängig als ein Stiefkind der historischen For-

2 So z. B. HERRMANN (1971); TITZE (1973); HARTMANN/NYSSEN/WALDEYER (1973); LESCHINSKY/ROEDER (1976). Als Einführung in die verschiedenen Problemstellungen der Schulgeschichtsforschung eignet sich der von HERRMANN (1977) herausgegebene Reader, dessen Beiträge sich allerdings auf die Entwicklung in Preußen beschränken; zur „Historischen Bildungsforschung“ allgemein vgl. LUNDGREEN (1977).

schung. Zumindest im anglo-amerikanischen und französischen Sprachbereich steht sie inzwischen im Begriff, zu einem etablierten Zweig der akademischen Wachstumsindustrie zu werden. Auch in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich scheint sich ein ‚Take-Off‘ in dieser Richtung abzuzeichnen“ (MEDICK 1976, S. 254 f.). Dabei wurde „die These von der entwicklungsgeschichtlichen Abfolge von vorindustrieller Großfamilie und industrieller Kleinfamilie . . . überzeugend widerlegt“ (ebd., S. 256).

Ein mehr noch an dem (klein-)gruppen- und systemtheoretischen Ansatz in der Familiensoziologie orientierter Familienbegriff wird für die historische Analyse als zu kurzgreifend kritisiert (vgl. ROSENBAUM 1973; 1975; HAUSEN 1975; MEDICK 1976; KRIEDTE/MEDICK/SCHLUMBOHM 1978) und – ähnlich wie in der sozialhistorischen Schulforschung – die Forderung gestellt nach „Entwicklung von Konzepten, Modellen und Definitionen mittlerer Reichweite, welche die sich wandelnde Funktion von Haushalt und Familie im gesellschaftlichen Produktions-, Reproduktions-, aber auch Herrschaftszusammenhang ebenso berücksichtigen wie die Rückwirkung gesamtgesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen auf die familiäre Struktur“ (MEDICK 1976, S. 259)³. – Wenn auch die neueren Ergebnisse der sozialhistorischen Familienforschung in der historischen Erziehungswissenschaft noch kaum rezipiert sind, kann jetzt schon gesagt werden, daß sie wesentlich zur Aufhellung der „historischen Erziehungswirklichkeit“ (HAMBURGER 1977, S. 10) beitragen.

Der knappe Überblick zur sozialhistorischen Forschung im Bereich Schule und Familie – der zu ergänzen wäre für den Bereich der Sozialpädagogik (vgl. z. B. KÖHLER 1977; WOLF 1977)⁴ – macht deutlich, daß die Kennzeichnung „Sozialgeschichte der *Erziehung*“ irreführend oder doch sehr ungenau ist. Die Zusammenstellung der „Arbeitsfelder einer Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens“ (HERRMANN 1974, S. 285 f.) zeigt „die Notwendigkeit, den Erziehungsbegriff genau zu fassen . . . oder aber einen erweiterten Sozialisationsbegriff in die historische Forschung einzuführen“ (HAMBURGER 1977, S. 10). In diesem Sinne fordert HERRMANN (1975):

„In der Historischen Pädagogik muß eine Weiterentwicklung von der traditionellen Ideen- und Institutionengeschichte zu einer Historischen Sozialisationsforschung stattfinden“ (S. 208). „Historische Sozialisationsforschung überschreitet . . . notwendig den analytischen Rahmen der Binnenstruktur pädagogischer Handlungszusammenhänge und ordnet sich in den größeren Rahmen der historisch-

3 Den gegenwärtigen Stand der Forschung und Methodik dokumentieren die Beiträge in CONZE (1976), darin: „Auswahlbibliographie zur Geschichte europäischer Familienstrukturen“. Zur Bedeutung von Haushalt und Familie in der sog. „protoindustriellen“ Entwicklung als der Übergangsphase zwischen Spätfeudalismus und Frühindustrialisierung vgl. KRIEDTE/MEDICK/SCHLUMBOHM (1978), darin vor allem den Abschnitt von MEDICK über die „proto-industrielle Familienwirtschaft“. Zur Entwicklung und Diskussion der neueren Familienforschung vgl. die einzelnen Beiträge von HAUSEN, ROSENBAUM, HAREVEN im Sonderheft über „Historische Familienforschung und Demographie“ der (seit 1975 erscheinenden) Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaft“ (1975, H. 2/3), sowie HAUSEN (1977) mit einem „Anhang: Hinweise zur Einführung in die Literatur- und Forschungslage“. Als Einführung eignet sich WEBER-KELLERMANN (1974), des weiteren der von ROSENBAUM herausgegebene Materialband (1974) sowie MITTERAUER (1978). Als ersten bibliographischen Einstieg vgl. die Zusammenstellung bei HERRMANN (1975).

4 Der sozialhistorische Forschungsstand zur Sozialpädagogik ist im Vergleich zu dem zur Schule und Familie völlig unzureichend; am reichhaltigsten ist hier immer noch SCHERPNER (1966).

kritisch orientierten Human- und Gesellschaftswissenschaften ein“ (ebd., S. 209). Aber: „Historische Sozialisationsforschung ist einstweilen Programm“ (ebd., S. 210). Die damit gegebenen „methodologischen Probleme“ sind, insbesondere im Hinblick auf Soziologie und Psychologie „bisher erst ansatzweise diskutiert worden“ (HERRMANN 1974, S. 287).

Bislang hat eine – im Hinblick auf sozialisationstheoretische Konzepte – methodologische Diskussion nicht stattgefunden. In dem von LENHART (1977) herausgegebenen Band „Historische Pädagogik“ mit methodologischen Beiträgen wird das Verhältnis zwischen historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft und Sozialisationstheorie und -forschung nicht thematisiert. Auch eine Durchsicht der in den letzten Jahren erschienenen erziehungshistorischen Veröffentlichungen läßt nicht erkennen, daß diese Arbeiten in einen expliziten sozialisationstheoretischen Begriffs- u. Hypothesenrahmen eingebunden sind, obgleich einzelne Arbeiten Ansätze dazu erkennen lassen (vgl. z. B. TITZE 1973; GIEHLER/LÜSCHER 1975; HUNT 1970; DE MAUSE 1977; RUTSCHKY 1977).

Aufgrund des methodologischen Diskussionsstandes stellt sich die Frage, im Rahmen welcher Theorie die historische Forschung in der Erziehungswissenschaft Ergebnisse produziert, und des weiteren: ob schon die Ausweitung des Gegenstandsbereichs über solche als „pädagogisch“ definierten Sachverhalte hinaus dazu berechtigt, von historischer Sozialisationsforschung zu sprechen. Im folgenden soll deshalb der Ausdruck historische „Sozialisationsforschung“ auch nur in einem angeführten Sinne verwendet werden.

III

Bisher wurde der Anspruch der historischen Forschung in der Erziehungswissenschaft zur Sprache gebracht, historische Sozialisationsforschung zu betreiben. Wie wird das Problem auf seiten der gegenwärtigen Sozialisationsforschung und -theorie gesehen?

(1) Der Sozialisationsprozeß wird als ein durch und durch gesellschaftlich-historisch vermittelter Vorgang verstanden⁵. HURRELMANN (1976a) sieht in lockerer Anlehnung an GEULEN (1973) in dem Ausdruck „Sozialisation“ einen „weitgefaßten Begriff für den Prozeß der Vergesellschaftung der menschlichen Natur, als eine[n] Oberbegriff für die verschiedenen Einzelaspekte der ‚zweiten, soziokulturellen Geburt‘ ... des Menschen“ (S. 16). Dies bedeutet zugleich, „... daß sich die menschliche Persönlichkeit in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei herausbildet, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich-historisch vermittelt ist“ (S. 17). Für LORENZER (1973) sind „die konkreten Resultate der subjektiven Strukturbildung Ergebnisse gesellschaftlicher Sozialisationspraxis auf ihrem jeweiligen geschichtlichen Stand“ (S. 269).

Dieses Verständnis des Sozialisationsprozesses als eines gesellschaftlich-historisch vermittelten Vorgangs hat gegenwärtig über Ansätze hinaus keine konzeptuellen Konsequenzen hinsichtlich einer historischen Ebene in der Sozialisationstheorie und -forschung her-

⁵ Ich beziehe mich auf sozialisationstheoretische Konzepte, die nicht schon über eine psychologistische oder soziologische Fassung des Sozialisationsbegriffs die eigentlichen Probleme ausklammern.

vorgebracht⁶. OEVERMANN (1976) sieht in den gegenwärtigen Bemühungen um eine interdisziplinäre Sozialisationsforschung „zwei theorieprogrammatische Foci“ (S. 51):

„Diese beiden Foci ließen sich vorläufig bezeichnen als a) ‚Theorien der historisch-kulturellen Determination und Transmission von Sinnzusammenhängen und Symbolsystemen, speziell von Wissenssystemen, Deutungsmustern und Weltbildern‘, und als b) ‚Makrotheorien der Strukturen und Funktionen der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen‘“ (ebd.). Während nun der zweite Bereich „in der aktuellen Diskussion hinreichend thematisiert“ wird, hat „die soziologische Forschung und Theorieentwicklung zum ersten Focus gegenwärtig nur wenig beizutragen . . . [.] und man [ist] hier auf die Arbeiten der Sozialhistoriker angewiesen“ (ebd.).

Sozialgeschichte der Erziehung als historische „Sozialisationsforschung“ auf der einen und sozialisationstheoretische Konzepte auf der anderen Seite stehen also relativ unverbunden nebeneinander, obgleich im Hinblick auf die jeweiligen Erkenntnisinteressen und Gegenstandsbereiche unübersehbare Konvergenzen bestehen. Als Erklärung für dieses Auseinandertreten in der methodologischen Diskussion und in der Forschungspraxis wird sicher auf den eher desolaten Zustand der theoretischen Strukturierung beider Forschungsbereiche zu verweisen sein; doch reicht dies zur Erklärung keineswegs aus. Die Gründe für die Distanz liegen viel stärker in der *naiven Exklusivität des Gegenwartsbezugs von Sozialisationstheorie und -forschung*. Der Gegenwartsbezug äußert sich 1. in einem *einseitigen gegenwarts- und zukunftsbezogenen Erkenntnisinteresse*, 2. in der *synchronischen Beschränkung auf die ontogenetische Zeitebene* und damit verbunden 3. in der psychologischen Strukturierung des ontogenetischen Sozialisationsprozesses auf der Grundlage der *Annahme einer ahistorischen Entwicklungsstruktur*.

(2) Das einseitige gegenwarts- und zukunftsbezogene Erkenntnisinteresse findet sich sowohl bei sozialökologischen Sozialisationskonzepten (vgl. z. B. BRONFENBRENNER 1976) wie auch bei solchen, die eine kritisch-analytische Rekonstruktion des Subjekts zu betreiben beabsichtigen (zur Diskussion beider Konzepte vgl. KAMPER 1975).

ULICH (1976) hat „eine bestimmte (vorherrschende) Forschungsstrategie“ (S. 53, Fn.) unter dem Gesichtspunkt des ihr immanenten Erkenntnisinteresses analysiert. Sein Fazit: „Sozialisationsforschung wird . . . zum *Versuch einer Rekonstruktion von Interaktions- und Lernbedingungen unter dem Gesichtspunkt wünschenswerte Erziehungsergebnisse*. Der technologisch orientierte Pädagoge erwartet von der Sozialisationsforschung, daß sie durch die Untersuchung der Bedingungen von Erziehungserfolgen diese Bedingungen ‚verfügbar‘ und damit Erziehungserfolge reproduzierbar mache“ (S. 59). Solchen technologischen Sozialisationskonzepten kann sich die historische Ebene als Problem nicht stellen, allenfalls in die Zukunftsdimension hinein wird die vertikale Zeitebene eingeführt: als Vorhersage und Kontrolle. Dies gilt auch für Ansätze, die zwar in kritisch-emanzipa-

6 So enthält der dreibändige von WALTER (1973) herausgegebene Reader weder einen entsprechenden methodologischen noch einen Materialbeitrag zur historischen Sozialisationsforschung. In dem von HURRELMANN (1976) zusammengestellten Band „Sozialisation und Lebenslauf“ ist zwar der Beitrag von LÜSCHER über „Die Entwicklung der Rolle des Kindes“ enthalten; der Aufsatz verdankt seine Aufnahme aber wohl eher dem inhaltlichen Bezug zur Frage der Sozialisationsphasen bzw. des Lebenslaufs als dem Anspruch des Verfassers, seinen Versuch zu einer „Wissenssoziologie der Sozialisation“ (S. 142) als theoriegeleitete historische Sozialisationsforschung auszugeben.

torischer Absicht an dem Abbau einer ideologischen Vereinnahmung der Sozialisationstheorie interessiert sind; die historische Fassung des Gegenstands der Sozialisationstheorie und -forschung hat aber eher die strategische Funktion, den Gesichtspunkt der Veränderbarkeit in emanzipatorischer Richtung herauszustellen⁷.

(3) Die Dominanz des Gegenwartsbezugs äußert sich aber nicht nur in dem genannten Erkenntnisinteresse, das im Grunde nur historisch zu kanalisieren wäre. Die Strukturen eines weiten Spektrums sozialisationstheoretischer Konzepte selbst sind ahistorisch, d. h. *synchronisch* angeordnet; sie beziehen sich nicht auf Strukturen des Wandels, sondern auf Strukturen des Zustands in der Beschränkung auf die ontogenetische Zeitebene. Aber die allgemeine Fassung des Sozialisationsbegriffs als Vergesellschaftung der inneren Natur des Menschen bezieht sich sowohl auf die ontogenetische wie auch auf die *anthropogenetische Zeitebene*.

Die Beschränkung auf die ontogenetische Zeitebene bedeutet Erkenntnisverzicht, weil damit das Problem um eine entscheidende Dimension verkürzt, und die Verkürzung an anderer Stelle des arbeitsteiligen Wissenschaftsbetriebs kaum kompensiert wird. In der Ausklammerung der historisch-dynamischen Dimension ist mit begründet, warum es über implizite Ansätze hinaus keine Sozialisationstheorien als Theorien sozialen Wandels gibt, wobei letztere wiederum als eigenständige Theorieansätze mit einem um die historische Dimension verkürzten Sozialisationskonzept nicht viel anzufangen wissen (vgl. ZAPF 1969)⁸. Es ist aber auch nicht einsichtig, warum die Aufgabe der Erarbeitung der diachronischen Ebene für eine dann erst vollständige Sozialisationstheorie delegiert wird, indem auf die Erstellung einer Theorie des sozialen Wandels oder der sozialen Evolution gewartet wird, wie dies z. B. durch GEULEN geschieht (vgl. 1973; 1977).

Mit der Beschränkung auf die ontogenetische Zeitebene ist des weiteren die systematische Frage nach den ‚Ablagerungen der Geschichte‘ in gegenwärtigen Sozialisationsprozessen ausgeklammert. Damit bleibt eine ideologiekritische Möglichkeit ungenutzt, die ahistorischen Zumutungen und Unterstellungen von Sozialisationstheorien aber auch auf seiten unmittelbar handlungsrelevanten Sozialisationswissens zu kritisieren. Die mit dem Anspruch *universeller* Gültigkeit vorgenommenen *Sequentialisierungen* des ontogenetischen Sozialisationsprozesses könnten aus solcher Perspektive in den historischen Prozeß re-integriert werden, wobei sich die Universalität zu bestätigen hätte, ansonsten historisch verflüssigt würde.

7 GEULENS (1973) „Thesen zu einer Metatheorie der Sozialisation“ enthalten keinerlei systematische Forderungen nach einer historischen Ebene in der Sozialisationstheorie und -forschung; erst im Verhältnis von Sozialisationszielen und gesellschaftlichem Wandel wird die Beschränkung auf die Gegenwart systematisch verlassen und das Konzept um die vertikale Zeitebene in die Zukunftsdimension hinein erweitert (vgl. S. 99). Auch in seiner fundierten Darstellung von i. w. S. sozialisationstheoretischen Konzepten (GEULEN 1977) fehlt die systematische Berücksichtigung der historischen Dimension.

8 Nur so ist wohl zu verstehen, daß ein Beitrag zur Frage der „Generationen in der Geschichte“ geschrieben werden kann (JAEGER 1977), in dem der Begriff „Sozialisation“ nicht vorkommt und das mit ihm Gemeinte nicht begriffen wird. Doch gerade der „Ablöseprozeß der Generationen“ (HERRMANN 1974, S. 286) stellt sich als eines der zentralen Probleme sozialen Wandels dar, das ohne sozialisationstheoretische Begriffe nicht angemessen formuliert werden kann.

(4) Die ausschließlich ontogenetische Sequentialisierung des Sozialisationsprozesses muß in engem Zusammenhang mit einem weiteren entscheidenden Problem gesehen werden: Ein für die Unterscheidung und Einschätzung sozialisationstheoretischer Konzepte wichtiges Kriterium besteht darin, wie „das grundsätzliche Problem, ob soziale Prozesse und Strukturen lediglich kontingente Einflußgrößen darstellen, die die Struktur der Entwicklung selber nicht tangieren, oder ob sie diese Entwicklung konstituieren“ (OEVERMANN 1976, S. 41), wenn schon nicht gelöst, so doch formuliert wird. In dem Maß nun, wie der ontogenetische Sozialisationsprozeß als Realisierung einer als ahistorisch unterstellten Entwicklungsstruktur aufgefaßt wird, kann es eine diachronische Struktur auf der anthropogenetischen Ebene der Sozialisation nicht geben, denn gesellschaftliche Aspekte bleiben weitgehend äußerlich. Mit der Unterstellung, ontogenetische Entwicklungsprozesse seien universell sequentialisiert, kommen historischen Umwelten lediglich Auslöserfunktionen zu, die so unspezifisch sind, daß es sich nicht lohnt, sie historisch zu rekonstruieren. Dies bedeutet schlicht nichts anderes, als daß – nach einem evolutionären Vorlauf – der Mensch als *homo sapiens* seit seinem ersten Auftreten immer die gleichen Sozialisationsprozesse durchlaufen hat. Wie aber sollte von einer Sozialisationstheorie gesprochen werden können, wenn sie nicht beansprucht und diesbezüglich auch keine Anstrengungen unternimmt, den Anteil der Sozialisation am sozialen Wandel zu erklären, wenn sie am *Vergesellschaftungsaspekt* der Sozialisation nicht interessiert ist.

KOHLBERG (1974) spricht von „universellen strukturellen Merkmale[n] der Umwelt“ (S. 22), welche mit der Struktur der kognitiven wie auch der moralischen Entwicklung korrespondieren. KOHLBERG ist selbstverständlich kein Reifungstheoretiker – ebensowenig wie PIAGET (vgl. seine Diskussion zur „Angeborenheit“ 1973, S. 84 ff.). Aber, so OEVERMANN (1976) im Hinblick auf die kognitive Entwicklung: „Will man die für die Entfaltung der kognitiven Strukturen mit Sicherheit nicht haltbare reifungstheoretische Position vermeiden, so muß dieses Erklärungsproblem befriedigender gelöst werden, als es in der PIAGETSchen Schule der Fall ist“ (S. 41). Diese Feststellung trifft sicher in noch größerem Maß für die Entwicklung des moralischen Urteils zu.

(5) Vor der Diskussion einiger Ansätze historischer Sozialisationstheorie und -forschung sollen einige Probleme genannt werden, an denen sich solche Ansätze abzuarbeiten haben:

(a) Die synchronische Theorieebene ist von der diachronischen zu unterscheiden: die synchronische meint Strukturen des Zustands, die diachronische solche des Wandels. Die Begriffe gegenwärtiger sozialisationstheoretischer Konzepte sind in der Regel synchronisch angeordnet; sie beziehen sich auf die ontogenetische Zeitebene und vernachlässigen die Ebene der Anthropogenese im Verständnis einer sozialen Evolutionstheorie (vgl. HABERMAS 1976). Die meisten Sozialisationstheorien sind als dynamische Konzeptionen der Persönlichkeitsentwicklung auf der Ebene der Ontogenese diachronisch; doch stehen sie gewissermaßen quer zur anthropogenetischen Zeitebene und verhalten sich zu dieser synchronisch. Beide Ebenen der Entwicklung sind notwendig aufeinander bezogen, indem die Vergesellschaftung des Menschen als Individuum und als Gattungswesen sich nicht voneinander trennen lassen (vgl. OEVERMANN 1976, S. 35). Die Klärung des systematischen Zusammenhangs zwischen Ontogenese und Anthropogenese erscheint deshalb auch als das Schlüsselproblem für eine um die historische Dimension zu erweiternde Sozialisationstheorie. Sie ist damit „als Teil des Programms einer Theorie der Evolution zu sehen“ (OEVERMANN 1976, S. 35).

(b) Wenn die Annahme universell sequentialisierter Entwicklungsabfolgen der Ontogenese, denen gesellschaftliche Einflußgrößen äußerlich bleiben, für eine historische Sozialisationstheorie unbrauchbar ist, stellt sich für kompetenztheoretische Ansätze das Problem, ob auf die Annahme einer Entwicklungslogik als „logische Notwendigkeit der Stufenfolge“ (OEVERMANN 1976, S. 41) überhaupt verzichtet werden muß. – Nun läßt sich der performanz- und kompetenztheoretische Begriff des „epistemischen Subjekts“ als des mit universellen Ausstattungen versehenen Gattungssubjekts bzw. „des

von der konkret-individuellen und historisch-gesellschaftlich spezifischen Erscheinungsweise der Person abstrahierbaren Gattungssubjekts“ (OEVERMANN 1976, S. 37) durchaus historisch fassen. Indem die universelle Entwicklungsstruktur als gattungsspezifisches Ausstattungspotential gesehen wird, verändert sich die Funktion historischer Umwelten: Sie lösen Entwicklungsprozesse nicht einfach aus, sondern sind an einem diachronischen Ausformulierungsprozeß der Entwicklungslogik beteiligt. „So wie real die universalen Ausstattungen und Handlungspotentiale des Gattungssubjekts erst unter bestimmten Bedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung sich realisieren und manifestieren, so gewinnt ein Kategorienentwurf, der gleichwohl die jeweilige Empirie transzendiert, erst unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen Kontur und Gestalt“ (OEVERMANN 1976, S. 36).

Für eine historische Sozialisationstheorie stellt sich damit die Aufgabe, jene „bestimmten Bedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung“ zu identifizieren, welche die Entwicklungslogik des nun in den historischen Prozeß gestellten „epistemischen Subjekts“ auf einer ebenfalls zu identifizierenden Entwicklungsstufe ausformulieren⁹. OEVERMANN (1976) faßt diese Bedingungen kategorial in seinem Begriff der „sozialisatorischen Interaktion“ (vgl. S. 43). Das historische Veralten bestimmter Strukturen der „sozialisatorischen Interaktion“ können dann als Krisen des diachronischen Ausformulierungsprozesses begriffen werden: Eine weitere Stufe der universell sequentialisierten Entwicklungsstruktur wird historisch relevant. Von hervorragender Bedeutung ist dann die Frage, ob die obsolet werdenden Strukturen der sozialisatorischen Interaktionen einer Eigendynamik der Entwicklungslogik des „epistemischen Subjekts“ Raum geben oder ob diese gleichsam passiv der weiteren gesellschaftlichen Ausformulierung unterliegt.

IV

Unter den vorliegenden Ansätzen historischer Sozialisationstheorie und -forschung lassen sich zwei Gruppen unterscheiden; Unterscheidungskriterium ist, ob Sozialisationsprozesse nicht nur auf der ontogenetischen, sondern auch auf der anthropogenetischen bzw. historischen Zeitebene sequentialisiert werden und ob eine solche Theorie als Teilstück einer Theorie der sozialen Evolution entworfen wird.

(1) Bei der ersten Gruppe werden Modelle ontogenetisch sequentialisierter Sozialisationsprozesse an historische Daten herangetragen. Dieses Vorgehen ist in entscheidenden Merkmalen vergleichbar mit Versuchen in der Sozialgeschichte, „zur Benutzung von systematisch-sozialwissenschaftlichen Ansätzen in der historischen Forschung, zur Verbindung von Theorie und Historie . . . die vor allem von MAX WEBER entwickelte und beschriebene idealtypische Methode“ der Konstruktion von Modellen einzusetzen (KOCKA 1975, S. 17). „Im weiteren Forschungsverlauf geht es dann vor allem darum, den Abstand zwischen Modell und Realität zu bestimmen und zu erklären; der besonders am Wandel interessierte Historiker wird sich vor allem dafür interessieren, ob der Abstand zwischen Wirklichkeit und Modell im Untersuchungszeitraum ab- oder zunimmt, das Modell die Wirklichkeit also im zunehmenden oder abnehmenden Maße trifft – und warum“ (KOCKA 1975, S. 17).

9 PIAGET (1973) formuliert das gleiche Problem für eine ‚historisch verlängerte‘ Ontogenese in der – zwangsläufig – fiktiven Frage: „Wenn die Erwachsenen im Durchschnitt 300 Jahre lebten und der Abstand zwischen den Generationen merklich vergrößert wäre, würden dann die Sprachen, selbst die ‚zivilisiertesten‘, dieselben sein, die wir heute kennen?“ (S. 82, Fn.)

Historische Sozialisationsforschung mit Hilfe synchronischer Sozialisationskonzepte ist nur dann zu vertreten, wenn sie sich ihres idealtypischen Vorgehens bei der Anwendung von Modellen bewußt ist. Am Beispiel der *Anwendung der psychoanalytischen Sozialisationstheorie in der historischen Forschung* lassen sich einige Möglichkeiten und Grenzen entsprechender Studien zeigen.

MARCUSE (1965) behauptete das „Veralten der Psychoanalyse“: „Die Gesellschaft ist über die Stufe hinaus, auf der die psychoanalytische Theorie das Einwandern der Gesellschaft in die seelische Struktur der Individuen erhellen und durch die Mechanismen sozialer Kontrolle in den Individuen aufdecken konnte“ (S. 96 f., zit. nach HABERMAS 1976, S. 64 f.). Hier wird das Problem in umgekehrter Richtung formuliert: Es wird nicht die Frage gestellt, inwieweit psychoanalytische Theorie als „Gegenwartswissenschaft“ (MOMMSEN 1976, S. 34) geschichtliche Prozesse interpretiert und erklärt, sondern ob sie historisch spätere Prozesse noch zu erklären vermag (vgl. auch GEULEN 1972, S. 121; MILHOFFER 1973, S. 16 ff.). Auf das Problem historischer Sozialisationsforschung bezogen, heißt dann die Frage: Ab wann veraltet die Psychoanalyse in die Geschichte hinein?

HUNT (1970) geht bei seiner Untersuchung der Beziehungen zwischen den „Eltern und ihren Verbündeten“ (S. 89 ff.) auf der einen und den Kindern auf der anderen Seite im Frankreich des 17. Jahrhunderts von ARIËS und ERIKSON aus. Er verfolgt dabei die Absicht, die beiden theoretischen Konzepte und die auf ihrer Grundlage erzielten Ergebnisse im Lichte der jeweils anderen zu überprüfen. „Im Verlaufe meiner Arbeit bin ich von ERIK ERIKSONS Theorie der psycho-sozialen Entwicklung als Bezugsrahmen ausgegangen. Diese Methode zeigt den Weg zu einem besseren Verständnis für Sachverhalte, die Historiker zu ignorieren neigen und die gerade von ARIËS in oberflächlicher Weise behandelt werden. Zugleich befähigt uns die historische Forschung dazu, klarer die Vorteile und Begrenzungen der ERIKSONschen Theorie selber einzuschätzen“ (HUNT 1970, S. 191). Seine zu entsprechenden Auffassungen von ARIËS teilweise konträren Interpretationen sollen hier nicht diskutiert werden. Aus einer methodologischen Perspektive interessiert das Verfahren. HUNT bedient sich der ersten drei Phasen der Sequentialisierung der Ontogenese bei ERIKSON und setzt sie in Beziehung zu Formen der Kinderaufzucht in Abhängigkeit von Formen der gesellschaftlichen Integration und Herrschaftssicherung. Damit legt er eine synchronische Sequentialisierung von Sozialisationsprozessen an historische Daten an. Ein solches Vorgehen ist durchaus korrekt, wenn der Modellcharakter der Psychoanalyse methodologisch bewußt bleibt¹⁰. Sie tritt dann als Hilfswissenschaft auf, aber nicht als genuine historische Disziplin, die Strukturen diachronischer Verläufe analysiert.

Während HUNT sich auf das 17. Jahrhundert bezieht, umfaßt die von DEMAUSE (1977) herausgegebene „psychogenetische Geschichte der Kindheit“ (Untertitel) einen wesentlich größeren Zeitraum von der spätrömischen bzw. frühmittelalterlichen Zeit bis zum 19. Jahrhundert. In zehn Beiträgen versucht eine Gruppe von Psychoanalytikern, den Wandel der Eltern-Kind-Beziehungen für diesen Zeitraum darzustellen. BORNEMAN (1978) kritisiert in seiner Rezension nahezu alle zentralen Aussagen der Arbeit. Andererseits ist sie „von unerhörter intellektueller Brisanz“ (S. 57) und gehört zu den „drei wichtigsten Bü-

10 Das Problem der Annahme einer universell sequentialisierten ontogenetischen Entwicklungsabfolge wird von HUNT durchaus gesehen (S. 133 ff., 189 ff.).

chern, die bisher zu dieser Thematik verfaßt worden sind“ (BORNEMAN 1978, S. 55)¹¹. Warum diese ambivalente Einschätzung? Eine Antwort findet man sicher darin, daß der Wert der Beiträge – abgesehen von ihrem zum Teil reichhaltigen Faktenmaterial – und des Versuchs zu ihrer theoretischen Entkleidung von DEMAUSE eher in den Fragen, zu denen sie Anlaß geben, als in ihren Antworten besteht.

Eine Ausgangsannahme des theoretischen Ansatzes besteht darin, „daß die zentrale Antriebskraft historischen Wandels weder in der Technologie noch in der Ökonomie zu finden ist, sondern in den ‚psychogenen‘ Veränderungen der Persönlichkeits- oder Charakterstruktur, die sich aufgrund der *Generationenfolge* der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern ergeben“ (DEMAUSE 1977, S. 14; Hervorhebung hinzugefügt). Die Ergebnisse veranlassen DEMAUSE, sechs Phasen der Evolution der Eltern-Kind-Beziehungen zu unterscheiden. Dieser Prozeß ist als kumulativer Lernprozeß insofern aufzufassen, als die Eltern lernen, ihre durch ihre Kinder ausgelösten eigenen Kindheitsängste immer besser zu bewältigen und auf Abwehrmechanismen zu verzichten (vgl. ebd., S. 82). Die „Periodisierung ist als eine Charakterisierung jener Formen der Eltern-Kind-Beziehungen aufzufassen, die sich bei den psychogenetisch jeweils fortgeschrittensten Ländern finden“ (ebd.), wobei „viele Eltern anscheinend in früheren historischen Formen ‚steckengeblieben‘ sind“ (ebd.).

Bei dem theoretischen Ansatz von DEMAUSE handelt es sich ganz offensichtlich um eine Generations- theorie. Der „historische Generationsbegriff“ (JAEGER 1977, S. 430), der hier zugrunde liegt, „entsteht aus dem biologisch-genealogischen durch eine zusätzliche Annahme: daß irgendein Zusammenhang bestehe zwischen dem kontinuierlichen Prozeß der Ablösung der Väter durch die Söhne und dem diskontinuierlichen Prozeß der Veränderungen im geschichtlichen Erscheinungsbilde der Gesellschaften und Kulturen“ (ebd.). JAEGER unterscheidet zwei Hauptformen der Verwendung des Generationsbegriff: Die erste bezeichnet er als „Pulsschlag-Hypothese“ (S. 431), die zweite als „Prägungs-Hypothese“ (S. 432). Die „Pulsschlag-Hypothese“ erklärt intergenerativen Wandel mit einer „irgendwie biologisch bedingten Rhythmik der historischen Veränderung“ (S. 431), „mit folglich regelmäßigem Intervall“ (ebd., S. 429); sie unterstellt „universale, d. h. das jeweilige Ganze einer Zeit und einer Gesellschaft prägende Gemeinsamkeiten“ (ebd.). Die „Prägungs-Hypothese“ hingegen führt intergenerative Veränderungen auf „externe Ereignisse“ zurück; sie bezieht sich nicht auf einen „universalen“, sondern nur auf einen „partiellen“ Zusammenhang, „nämlich der altersmäßigen Gemeinsamkeit innerhalb begrenzter sozialer Gruppen“ (S. 429 f.). Hinsichtlich der Brauchbarkeit beider Hypothesen kommt JAEGER zu der Einschätzung, „daß diejenigen Überlegungen, welche es unternehmen, Intervall und Rhythmus der biologisch-genealogischen Generationsabfolge in die Geschichte zu projizieren, ohne Erklärungswert sind“ (S. 445). Die ersten Vertreter der „Pulsschlag-Hypothese“ stellten damit „eine Hypothese auf, welche der Diskussion über historische Generationen fortan einen oft abenteuerlichen und mystischen Zug verleihen wird“ (S. 431). Hingegen kann die bescheidener auftretende „Prägungs-Hypothese“ „als eine solide und fruchtbare Hypothese angesehen werden“ (S. 445).

Die psychogenetische Theorie ist in vielen ihrer Annahmen eher der „Pulsschlag-Hypothese“ zuzuordnen¹². Sie unterscheidet sich allerdings an der Stelle von anderen Ansätzen des gleichen Hypothesentyps, wo die intergenerativen Mechanismen nicht mehr biologisch vermittelt sind, sondern in Begriffen kumulativen Lernens gesehen werden. „Der wichtigste grundsätzliche Einwand gegen die Pulsschlag-Hypothese“ (S. 438) trifft aber auf die psychogenetische Theorie zu, daß nämlich „kein Transportmittel vorstellbar ist, welches geeignet wäre, die von einem charakteristischen Inter-

11 Mit den beiden anderen sind ARIÈS' „Geschichte der Kindheit“ und RUTSCHKYS „Schwarze Pädagogik“ (1977) gemeint.

12 Ich beziehe mich hier auf den Einleitungsbeitrag von DEMAUSE.

vall bestimmte Abfolge der Generationen in einzelnen Familien in die Ereignisfolge der Geschichte im Ganzen zu übertragen. Anders als in einer Familie ist innerhalb von größeren Kollektiven die Folge der Geburten ein kontinuierlich fließender Strom ohne jede Rhythmik und Gliederung“ (JAEGER 1977, S. 439).

Des weiteren ist auf die folgenden Unterstellungen, Verkürzungen und problematischen Annahmen der psychogenetischen Theorie hinzuweisen, die allerdings negativ auch schon die Anforderungen an eine historische Sozialisationstheorie andeuten: DEMAUSE unterstellt erstens die Universalität der Wirksamkeit und Existenz intergenerativer psychischer Mechanismen (Projektion und Umkehrreaktion); historische Daten werden nach dem Muster dieser Mechanismen interpretiert. Eine ernstzunehmende historische Sozialisationstheorie hätte aber solche Mechanismen überhaupt erst aufzuweisen und zu begründen. Zweitens ist die weitgehende Beschränkung auf die „Evolution“ der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern unhaltbar; im Hintergrund steht hier – gleichsam als Maßstab der Entwicklung – das bürgerliche Familien- und Sozialisationsmodell, das durch die „Evolution“ der Eltern-Kind-Beziehungen erst in jüngster Vergangenheit historisch realisiert wurde. Daß Normatives und Ideologisches so ungehindert eindringen können, liegt drittens daran, daß es sich bei der psychogenetischen Geschichte der Kindheit nicht um einen evolutionären Prozeß im strengen Sinne des Begriffs Evolution handelt; dazu wäre die rationale Rekonstruktion der Phasenabfolge unabdingbar. Als spekulativ erscheint viertens die Annahme, daß die frühkindliche Sozialisation die gleichsam „kritische“ Phase des intergenerativen Kulturtransports darstellen soll. Völlig unberücksichtigt bleibt, um nur ein Beispiel zu nennen, der Ablöseprozeß zwischen Eltern und Kindern als Faktor sozialen Wandels. Allerdings ist die Arbeit durchaus von dem Bemühen getragen, Sozialisationsprozesse diachronisch zu strukturieren.

(2) Bei der zweiten Gruppe von Ansätzen historischer Sozialisationstheorie und -forschung werden Sozialisationsprozesse nicht nur auf der ontogenetischen, sondern auch auf der anthropogenetischen Zeitebene sequentialisiert. Es handelt sich dabei einmal um den umfassenden Versuch von HABERMAS (1976), den Historischen Materialismus interaktionstheoretisch zu rekonstruieren; zum anderen gehören hierher die Anstrengungen dialektisch-materialistischer Psychologen – insbesondere um und nach LEONTJEW –, psychische Strukturen und Inhalte in ihrer historischen Entstehung in Abhängigkeit vom Arbeitsprozeß zu begreifen.

Erwähnt werden sollen in diesem Zusammenhang auch die Bemühungen um eine Historische Anthropologie. LEPENIES (1977) versteht das Programm einer „Historischen Anthropologie“ „als den Versuch, historische Veränderungen im Makromaßstab, etwa Epochenschwellen, auf die mögliche Veränderung elementarer Verhaltensweisen, die gleichermaßen das Substrat solcher Veränderungen bilden könnten, zu untersuchen“ (S. 131). Ein solcher Versuch läßt sich ebenso als Programmpunkt für ein Konzept historischer Sozialisationstheorie formulieren; oder anders: historische Sozialisationstheorie ist immer auch Teil einer Historischen Anthropologie, wenn nicht gar ihr wichtigster¹³.

Ein guter Zugang zu der impliziten historischen Sozialisationstheorie der von WYGOTSKI begründeten kulturhistorischen Schule in der dialektisch-materialistischen Abbild- oder

13 Nicht zufällig ist daher, daß LEPENIES in seinen „Hinweisen zur Einführung in die Literatur- und Forschungslage“ (S. 152 f.) nicht nur auf ELIAS' „Prozeß der Zivilisation“ verweist (zur möglichen Bedeutung von ELIAS für eine historische Sozialisationsforschung vgl. RUTSCHKY 1977); „ebenso gut zum Einstieg in die Problemlage der Historischen Anthropologie eignen sich die Publikationen von PHILIPPE ARIÈS“ (S. 154). Empfohlen werden auch die Arbeiten von HUNT und DEMAUSE.

Widerspiegelungspsychologie ist über die Einführung von HOLZKAMP/SCHURIG (1977) zu LEONTJEWs „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ (1959/1977) zu gewinnen¹⁴. Das Aneignungskonzept – verstanden als diachronische Sozialisationstheorie – geht von zwei anthropologischen Grundannahmen der sozialen Evolution aus: „Aneignung“ und „Vergegenständlichung“. Unklarheiten ergeben sich bei der Bestimmung des Verhältnisses zwischen beiden Bereichen und damit des Verhältnisses zwischen Ontogenese und sozialer Evolution.

„Wenn die historische Entwicklung des Menschen in ihrer ‚menschlichen‘ Spezifik nicht mehr in evolutionsbedingten Veränderungen der Organismen, sondern in der über stoffliche und sprachlich-symbolische *Vergegenständlichungen* vermittelten Kumulation gesellschaftlicher Erfahrung besteht, so liegt die Teilnahme des jeweils einzelnen Menschen an dieser Entwicklung nicht lediglich in seinen biologischen Eigentümlichkeiten, sondern in der *individualgeschichtlichen Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung*, wobei *Vergegenständlichung und Aneignung zwei Seiten des gleichen gesellschaftlich-historischen Prozesses* sind“ (HOLZKAMP/SCHURIG 1977, S. XXXVI f.), nämlich des sozialen Evolutionsprozesses. „Vergegenständlichung“ meint den Arbeitsprozeß „als spezifisch *menschliche* Form der Lebenserhaltung . . . , wobei die Arbeit als Einheit von vergegenständlichender Veränderung der Natur und gesellschaftlicher Produktion der Lebensmittel zu verstehen ist“ (S. XXXIII). „Aneignung“ meint „die individualgeschichtliche Realisierung biologischer Möglichkeiten im Prozeß der Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung“ (S. XXXIX). Aneignung als „individuelle Vergesellschaftung des Menschen“ (S. XXXVIII) „ist sowohl gesellschaftlich wie individuell lebensnotwendig“ (S. XXXIX).

Steht Aneignung so in einem komplementären Verhältnis zur Vergegenständlichung – weder über den Aneignungsprozeß noch über den Prozeß der Vergegenständlichung allein kann sich die soziale Evolution realisieren –, wird andererseits das Verhältnis als einseitiges Abhängigkeitsverhältnis bestimmt (vgl. S. XXXIX). Die über Aneignungsprozesse gebildeten Bewußtseinsstrukturen sind Widerspiegelungen der vergegenständlichten gesellschaftlichen Erfahrungskumulation. Veränderungen der Bewußtseinsstrukturen und der ontogenetischen Stufenfolgen sind damit Funktionen der Veränderungen im Bereich der vergegenständlichten gesellschaftlichen Erfahrung in Abhängigkeit vom Produktionsprozeß. „Die Spezifik des menschlichen Bewußtseins (als ‚bewußtes Sein‘) ist herzu-leiten aus den spezifischen Notwendigkeiten der Lebenserhaltung und -entfaltung durch gesellschaftliche Arbeit“ (S. XXXIII). Die Funktionalisierung der über Aneignungsprozesse sich bildenden Bewußtseinsstrukturen durch die Reproduktionsanforderungen unterliegt zwar zwei Beschränkungen, die sich einerseits aus der biologischen Ausstattung und andererseits aus der im Sinne einer persönlichen Selbständigkeit und Verantwortlichkeit ergebenden Eigenmotivation des sich entwickelnden Menschen ergeben (vgl. S. XXXVIII f.). Dabei bleibt aber völlig ungeklärt, wie das Zusammenspiel dieser Faktoren in der sozialen Evolution zu denken ist; zudem werden über das Konzept der „dominanten Tätigkeiten“ Sozialisationsprozesse jeglicher Eigendynamik beraubt und auf der ontogenetischen wie der anthropogenetischen Zeitebene sequentialisiert: „Die Stufen sind . . . in ihrem jeweiligen Inhalt und ihrer Aufeinanderfolge abhängig von der historisch bestimmten gesellschaftlichen Produktionsweise“ (S. XLIII; vgl. LEONTJEW S. 398 ff.).

14 Eine kritische und angemessene Auseinandersetzung mit Anspruch und Leistung des „historischen Herangehen[s] an die Untersuchung der menschlichen Psyche“ (LEONTJEW 1977) muß im Rahmen dieser Ausführungen unterbleiben. Zur wissenschaftstheoretischen Kritik an Abbildtheorien generell vgl. die temperamentvolle Abhandlung von GREIFF 1977.

Das Verhältnis zwischen ontogenetischer Sequentialisierung und dem Prozeß der sozialen Evolution ist im Aneignungskonzept zumindest nicht eindeutig geklärt; strukturelle und inhaltliche Aspekte werden nicht klar genug getrennt – mit der Folge, daß gesellschaftliche Definitionen der Entwicklungsabfolge und das damit verbundene Arrangement von Lernumwelten sich unter der Hand in eine quasi gesetzmäßig ablaufende Entwicklungslogik verwandeln. In dem „vom Individuum bewußt als Aufgabe übernommenen Vollzug der menschlichen Selbstentfaltung“ (HOLZKAMP/SCHURIG 1977, S. XLIII) ist dann auch nicht ein dem Entwicklungsprozeß immanentes emanzipatorisches Potential zu sehen, sondern lediglich die Fähigkeit des Individuums, dasjenige tun zu wollen, was es tun muß¹⁵. – Im übrigen ist festzustellen, daß – wenn man die Erziehungsgeschichtsschreibung der DDR betrachtet – Sozialgeschichte der Erziehung auf der einen (vgl. GÜNTHER et al. 1973; BAROW-BERNSTORFF et al. 1969) und Sozialisationstheorie und -forschung (vgl. SCHMIDT 1975) auf der anderen Seite recht unverbunden nebeneinander stehen.

Das m. E. ausgefeilteste Konzept zur Verbindung der ontogenetischen und der anthropogenetischen Ebene der Sozialisation – Kernstück einer historischen Sozialisationstheorie – findet sich bei HABERMAS (1976)¹⁶. Nach seiner Auffassung erklärt „das Marxsche Konzept der gesellschaftlichen Arbeit . . . nicht die spezifisch menschliche Reproduktion des Lebens“ (S. 149). „Die mit Stalin festgeschriebene Fassung des Historischen Materialismus bedarf [deshalb] einer Rekonstruktion“ (S. 144). In dieser Absicht weist er der Entwicklung normativer Strukturen im Zusammenhang mit der „Entwicklung von sozialen Rollensystemen“ (S. 152) einen im Hinblick auf das Konzept der gesellschaftlichen Arbeit gleichrangigen Stellenwert zu. Das fundamentale gesellschaftliche Organisationsprinzip zu Beginn der sozialen Evolution sieht HABERMAS in der familistischen Gesellschaftsstruktur: „Produktion und Sozialisation, gesellschaftliche Arbeit und Vorsorge für die Jungen sind von gleicher Wichtigkeit für die Reproduktion der Gattung; fundamental ist daher die familistische Gesellschaftsstruktur, die *beides* steuert: die Integration sowohl der äußeren wie der inneren Natur“ (S. 152). HABERMAS verbleibt aber nicht dabei, den genannten Bereichen einen gleichrangigen Stellenwert zuzuordnen. Vielmehr verbindet er die Strukturen der Entwicklungsdynamik der Ontogenese mit der Entwicklungsdynamik in den Strukturen der sozialen Evolution. Diese Verbindung ist notwendig, „denn Gesellschaft kann, wenn wir sie vom Persönlichkeitssystem trennen, die Evolution nicht alleine tragen. Vielmehr stellen erst diese beiden Komplemente (Gesellschafts- und Persönlichkeitssystem) *zusammengenommen* ein evolutionsfähiges System dar“ (HABERMAS 1976, S. 133).

HABERMAS orientiert sich an der kognitivistischen Entwicklungspsychologie PIAGETS und KOHLBERGS, denn „allein der von PIAGET ausgearbeitete Ansatz eines genetischen Strukturalismus, der der Entwicklungslogik des Bildungsvorgangs von Strukturen nachgeht, baut eine Brücke zum Historischen Materialismus. Er bietet . . . die Möglichkeit, die verschiedenen Produktionsweisen unter abstraktere entwicklungslogische Gesichtspunkte zu

15 Die von HABERMAS (1973) gegen PARSONS vorgebrachte Kritik der theoretischen Verschüttung möglicher „Freiheitsgrade des Handelns“ ist im Kern auch hier angebracht.

16 Die implizite historische Sozialisationstheorie bei HABERMAS wird von STÖHNER (1977) nicht angesprochen. Er diskutiert die geschichtsmethodologischen Aspekte des Verhältnisses von Erziehungsgeschichte und kritischer Theorie.

bringen“ (S. 185)¹⁷. Dabei wird aber die universalistisch sequentialisierte Ontogenese nicht einfach übernommen, sondern einer historischen Reformulierung unterworfen¹⁸. HABERMAS spricht von „Homologien zwischen der Ich-Entwicklung und der Evolution von Weltbildern“ (S. 16), warnt aber davor, vorschnelle Parallelen zu ziehen“ (ebd.). Die von der kognitivistischen Entwicklungspsychologie angenommenen Stufen des moralischen Bewußtseins kehren als Muster „in der sozialen Evolution der Rechts- und Moralvorstellungen wieder“ (S. 13). „Auf dieser Ebene sind die Reproduktion der Gesellschaft und die Sozialisation der Gesellschaftsmitglieder zwei Aspekte desselben Vorgangs; sie sind abhängig von denselben Strukturen“ (ebd.).

Diese Einbeziehung kompetenztheoretischer Denkansätze in eine Theorie der sozialen Evolution bedeutet mehr, als LÜSCHER (1976, S. 143) darin sieht: „Auf die Analyse von Sozialisation in wissenssoziologisch-historischer Sicht übertragen würde dies bedeuten, daß zu unterschiedlichen Zeiten die Sozialisationsprozesse auf den jeweiligen Stufen zum Abschluß kommen“. In dieser mechanischen Auffassung wird der emanzipatorisch-dynamische Gehalt in dem sozialisationstheoretischen Ansatz von HABERMAS übersehen: die Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Moral aufgrund der Eigendynamik der Vergesellschaftung der inneren Natur des Menschen, d. h. von Sozialisationsprozessen. Die im „epistemischen Subjekt“ bereitliegenden höheren Ebenen der individuellen Moral können zur Aktualisierung drängen, wenn das Gesellschafts Ganze an Systemprobleme stößt, die mit den bestehenden Institutionen des Rechts und der Moral nicht mehr zu steuern sind: „Der Theorie liegt die Annahme zugrunde, daß ontogenetische Lernprozesse den gesellschaftlichen Evolutionsschüben gleichsam vorausseilen“ (HABERMAS 1976, S. 136).

Anregend in diesem Zusammenhang sind HABERMAS' Spekulationen über die evolutionäre Notwendigkeit eines im Sozialisationsbereich sich bildenden neuen gesellschaftlichen Organisationsprinzips (vgl. S. 182 f.). Aufgrund einer zukünftigen „evolutionär neuen Problemlage“ (S. 183) können „Motivation und Sinn“ zu einer knappen Ressource werden: „Vielleicht bildet sich dann um ein neues Organisationsprinzip ein neuer institutioneller Kern, in dem Elemente der öffentlichen Erziehung, der sozialen Fürsorge, des liberalisierten Strafvollzugs und der Therapie von Geisteskrankheiten verschmelzen“ (S. 182).

Schlußbemerkungen

Welche vorläufige Antwort läßt sich auf die Ausgangsfrage nach dem Verhältnis zwischen einer Sozialgeschichte der Erziehung einerseits und Sozialisationstheorie und -forschung andererseits geben? Zunächst ist festzustellen, daß Forschungen zur Sozialgeschichte der Erziehung und die erzählende Darstellung der dabei erzielten Ergebnisse im strengen Sinne noch nicht als theoriegeleitete historische Sozialisationsforschung angesehen werden dürfen. Mit dieser Feststellung ist schon unterstellt, daß gegenwärtige Arbeiten zur Sozialgeschichte der Erziehung die traditionellen methodischen Beschränkungen der hermeneutischen Erziehungsgeschichtsschreibung überwunden haben und „die Angewiesenheit des Historikers auf die Erkenntnismöglichkeiten der Sozialwissenschaften“ (STHNER

17 Zur Bedeutung PIAGETS für HABERMAS vgl. HARTEN (1977).

18 Zur Darstellung und Kritik vgl. BILDEN (1977).

1977, S. 104) akzeptiert ist. Aber damit sind noch keine konsistenten Bezugspunkte gesetzt, die notwendig sind, um Sozialisationsprozesse über die ontogenetische Entwicklungsebene hinaus diachronisch zu strukturieren. Dafür scheint mir gegenwärtig die Klärung des systematischen Zusammenhangs zwischen ontogenetischer und anthropogener Ebene der Sozialisation vordringlich zu sein. Einige abschließende Bemerkungen sollen die Richtung andeuten, in der dies geschehen könnte.

„Sozialisation“ meint allgemein den Prozeß der Vergesellschaftung der inneren Natur des Menschen, der mehr oder weniger über institutionalisierte Interaktionen vermittelt ist und in einer dialektischen Beziehung zur Vergesellschaftung der äußeren Natur des Menschen steht. Die subjektive Seite dieses Prozesses – der individuelle Entwicklungs- und Lernprozeß – ist untrennbar mit den „sozialisatorischen Interaktionen“ (OEVERMANN) verbunden; der Begriff „Sozialisation“ bezieht sich auf beide Aspekte.

Die ontogenetische Ebene der Sozialisation umfaßt den gesamten Lebenslauf des einzelnen Menschen. Es gibt keine theoretisch stringenten Kriterien, die es rechtfertigen würden, Sozialisation auf dieser Ebene auf die Kindheits- und Jugendphase zu beschränken, wie LENHART (1977, S. 139) vorschlägt. Daraus ergibt sich, daß die an „sozialisatorischen Interaktionen“ Beteiligten sich in unterschiedlichen Phasen ihrer Sozialisation befinden können; so verstehe ich LORENZERS (1973, S. 274) Unterscheidung zwischen „primärer“ und „sekundärer Sozialisation“: „Das Ineinander von primärer Sozialisation des Kindes und sekundärer Sozialisation der Mutter läßt sich sinnvoll nur begreifen, wenn wir die logische Abfolge von primären und sekundären Strukturierungsprozessen ihrer Reihenfolge entsprechend abhandeln“. Mit diesem Gedanken wird sowohl eine Sequentialisierung der Ontogenese wie auch die Reziprozität zwischen Sozialisand und Sozialisator ausgedrückt. Er führt m. E. aber auch gleichzeitig zur diachronischen Ebene der Sozialisation. Wenn der ontogenetische Entwicklungs- und Lernprozeß im Kontext „sozialisatorischer Interaktionen“ interpretiert und erklärt wird, ist er immer ‚nur‘ strukturelles Element in einer den einzelnen Lebensbedarf übergreifenden diachronischen Struktur der „sozialisatorischen Interaktion“, die durch den natürlichen Tod und die Sequentialisierung der Ontogenese interpunktiert wird; genau dies hat DEMAUSE im Ansatz versucht, indem er den kumulativen Lernprozeß von Elterngenerationen diachronisch zu strukturieren suchte.

Die diachronische Ebene der Sozialisation nimmt letztlich – als Bestandteil einer sozialen Evolutionstheorie – ihren Ausgang vom Tier-Mensch-Übergangsbereich. Aus dieser Perspektive ist zu klären, inwieweit die heute angenommenen Sequenzen der Ontogenese historische Ausformulierungen darstellen; damit ist die Chance verbunden, die unterschiedliche Ergiebigkeit konkurrierender Ansätze wie auch die Möglichkeiten zu ihrer Verknüpfung zu klären. Historische Sozialisationstheorie und -forschung hat immer auch die empirischen Erscheinungsformen der sozialisatorischen Interaktionen aufzusuchen und im Rahmen der jeweiligen Institutionen zu analysieren. Dabei sollte stärker als bisher das *Verhältnis zwischen einzelnen Sozialisationsträgern* zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht werden; denn erst aus einer historischen Perspektive zeigt sich häufig die Struktur der diachronischen Entwicklung der gegenseitigen ‚Definitionen‘ von Trägern – z. B. Schule und Familie oder Schule, Familie und Fabrik. Zur Betrachtung „sozialisatorischer Interaktionen“ und ihrer jeweiligen Institutionalisierungen gehört auch die Analyse des jeweiligen unmittelbar handlungsrelevanten Sozialisationswissens – der wissens-

soziologisch-historische Ansatz von LÜSCHER (1976) –, ebenso aber auch die Einbeziehung makrogesellschaftlicher Vorstellungsmuster in Mythos und Wissenschaft.

Aber die Untersuchung noch des kleinsten Details bleibt eingeordnet in die übergreifenden Fragestellungen einer sozialen Evolutionstheorie. Wenn der gesellschaftliche Wandel auch über Persönlichkeitssysteme transportiert wird, die sich im System „sozialisatorischer Interaktionen“ bilden, dann ist historische Sozialisationstheorie und -forschung immer auch Theorie und Forschung zur Persönlichkeit im historischen Prozeß. In diesem Zusammenhang wäre das sozialisationstheoretische Konzept der „Individualisierung“ aus einer historischen Perspektive neu zu formulieren. Die mit diesem ahistorischen Konzept theoretisch gesicherten „Freiheitsgrade des Handelns“ (HABERMAS) und die ihrem Fehlen jeweils korrespondierenden Deformationen bilden den kritischen „Fluchtpunkt“ historischer Sozialisationstheorie und -forschung.

Literatur

- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. München/Wien ³1976.
- BAROW-BERNSDORFF, E., et al.: Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. 3. bearb. Auflage. Berlin 1969.
- BILDEN, H.: Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte. Weinheim 1977.
- BOHM, W./SCHRIEWER, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975.
- BORNEMAN, E.: „Erziehung ist Selbstbetrug“. In: päd. extra (1978), Nr. 5, S. 55–59.
- BRAUNMÜHL, E. VON: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel²1976.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim/Basel/Berlin 1971.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1971.
- BUHL, G.: Erziehungsgeschichte und das Konzept der „modernen deutschen Sozialgeschichte“. In: LENHART 1977 a, S. 76–92.
- CONZE, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. (Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Bd. 21.) Stuttgart 1976.
- DEMAUSE, L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt 1977.
- DOLCH, J.: Die gegenwärtige Situation der historischen Pädagogik. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (1950/51), S. 210–225.
- DÖRNER, H.: Industrialisierung und Familienrecht. Berlin 1974.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt 1976.
- ELSCHENBROICH, D.: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Frankfurt 1977.
- FURCK, C.-L.: Probleme einer Geschichte der Pädagogik. In: Z. f. Päd. 9 (1963), S. 262–278.
- GEULEN, D.: Gesellschaftliche Herrschaft und primäre Sozialisation. In: SZELL, G. (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München 1972, S. 107–136.
- GEULEN, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: WALTER 1973, S. 85–101.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt 1977.
- GIEHLER, W./LÜSCHER, K.: Die Soziologie des Kindes in historischer Sicht. In: Neue Sammlung 15 (1975), S. 442–463.
- GREIFF, B. VON: Gesellschaftsform und Erkenntnisform. Zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/New York 1977.

- GÜNTHER, K.-H., et al.: Geschichte der Erziehung. Berlin ¹¹1973.
- HABERMAS, J.: Stichworte zur Theorie der Sozialisation 1968. In: J. HABERMAS: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt 1973, S. 118–194.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976.
- HAMBURGER, F.: Neuere Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung. In: LENHART 1977 a, S. 5–11.
- HAREVEN, T. K.: Die Familie in historischer Perspektive. Laufende Arbeiten in England und in den Vereinigten Staaten. Literaturbericht. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 370–386.
- HARTEN, H.-CH.: Der vernünftige Organismus oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Frankfurt 1977.
- HARTMANN, K./NYSEN, F./WALDEYER, H.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt 1974.
- HAUSEN, K.: Familie als Gegenstand Historischer Sozialwissenschaft. Bemerkungen zu einer Forschungsstrategie. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 171–209.
- HAUSEN, K.: Historische Familienforschung. In: RÜRUP 1977, S. 59–95.
- HEINSOHN, G./KNIEPER, R.: Theorie des Familienrechts: Geschlechtsrollenaufhebung, Kindesvernachlässigung, Geburtenrückgang. Frankfurt 1974.
- HERRMANN, U.: Modell der Schulreform: Das Braunschweigische Schuldirektorium 1786–1790. In: Braunschweigisches Jahrbuch 52 (1971), S. 163–181.
- HERRMANN, U.: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft. In: WULF, CHR. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 283–289.
- HERRMANN, U.: Empfehlungen zum Studium der Geschichte der Familienerziehung. In: MOLLENAUER/BRUMLIK/WUDTKE 1975, S. 207–216.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim/Basel 1977.
- HUNT, D.: Parents and Children in History. The Psychology of Family Life in Early France. New York/London: Basic Books 1974.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek b. Hamburg 1976. (a)
- HURRELMANN, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. Zum theoretischen Stand der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN 1976 a, S. 15–33. (b)
- IMHOF, A. E.: Bevölkerungsgeschichte und Historische Demographie. In: RÜRUP 1977, S. 16–58.
- IZEBF = Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung. Hrsg. v. Vorstand der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. H. 6/7 (1977): Dokumentation laufender oder gerade abgeschlossener Forschungsvorhaben.
- JAEGER, H.: Generationen in der Geschichte. Überlegungen zu einer umstrittenen Konzeption. In: Geschichte und Gesellschaft 3 (1977), S. 429–452.
- KAMPER, D.: Sozialökologie oder kritische Theorie des Subjekts. Neuere Veröffentlichungen zur Theorie der Sozialisation. In: Z. f. Päd. 21 (1975), S. 449–456.
- KOCKA, J.: Theorien in der Sozial- und Gesellschaftsgeschichte. Vorschläge zur historischen Schichtenanalyse. In: Geschichte und Gesellschaft (1975), S. 10–42.
- KOCKA, J.: Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme. Göttingen 1977.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt 1974.
- KÖHLER, E.: Arme und Irre. Die liberale Fürsorgepolitik des Bürgertums. Berlin 1977.
- KOSELLECK, R.: Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. In: CONZE, W. (Hrsg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts. Stuttgart 1972, S. 10–28.
- KRAUSE, H. M. P.: Zur Begründungsproblematik der Historischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 53 (1977), S. 1–40.
- KRIEDTE, P./MEDICK, H./SCHLUMBOHM, J.: Industrialisierung vor der Industrialisierung. Gewerbliche Warenproduktion auf dem Lande in der Formationsperiode des Kapitalismus. Göttingen 1978.
- LENHART, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. (Erziehungswissenschaftliche Reihe. Bd. 17.). Wiesbaden 1977. (a)
- LENHART, V.: Thesen zur Binnenstruktur der Erziehungsgeschichte. In: LENHART 1977 a, S. 133–141. (b)
- LEONTJEW, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Mit einer Einführung von KLAUS HOLZKAMP und VOLKER SCHURIG. 2. rev. Aufl. Kronberg/Ts. 1977.

- LEPENIES, W.: Probleme einer Historischen Anthropologie. In: RÜRUP 1977, S. 126–159.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LORENZER, A.: Grundprobleme der materialistischen Sozialisationstheorie. In: WALTER 1973, S. 267–276.
- LUNDGREEN, P.: Historische Bildungsforschung. In: RÜRUP 1977, S. 96–125.
- LÜSCHER, K.: Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation. Die Entwicklung der Rolle des Kindes. In: HURRELMANN 1976 a, S. 129–150.
- MARCUSE, H.: Das Veralten der Psychoanalyse. In: H. MARCUSE: Kultur und Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt 1965, S. 85–107.
- MEDICK, H.: Zur strukturellen Funktion von Haushalt und Familie im Übergang von der traditionellen Agrargesellschaft zum industriellen Kapitalismus: die protoindustrielle Familienwirtschaft. In: CONZE 1976, S. 254–282.
- MILHOFFER, P.: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den Konsequenzen familialer Sozialisation. Frankfurt 1973.
- MITTERAUER, M./SIEDLER, R.: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. München 1977.
- MOLLENHAUER, K./BRUMLIK, M./WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 10), München 1975.
- MOMMSEN, H.: Sozialgeschichte. In: WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln 1976, S. 27–34.
- OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN 1976 a, S. 34–52.
- PIAGET, J.: Der Strukturalismus. Olten 1973.
- ROSENBAUM, H.: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie. Stuttgart 1973.
- ROSENBAUM, H.: Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen. Frankfurt 1974.
- ROSENBAUM, H.: Zur neueren Entwicklung der historischen Familienforschung. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 210–225.
- RÜRUP, R. (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft. Göttingen 1977.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt 1977.
- SCHERER, R.: Das dressierte Kind. Sexualität und Erziehung: Über die Einführung der Unschuld. Berlin 1976.
- SCHERPNER, H.: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen 1966.
- SCHINDLER, I.: Aufgaben der Erziehungshistorie. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 434–449.
- SCHMIDT, H.-D.: Die psychische Entwicklung des Menschen als Sozialisationsprozeß. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie 52 (1975), S. 47–84.
- SHORTER, E.: Der Wandel der Mutter-Kind-Beziehung zu Beginn der Moderne. In: Geschichte und Gesellschaft (1975), S. 256–287.
- SHORTER, E.: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek b. Hamburg 1977.
- STOHNER, F.: Erziehungsgeschichte und Kritische Theorie. In: LENHART 1977 a, S. 93–111.
- STRZELEWICZ, W.: Sozialhistorische Aspekte des Sozialisations- und Erziehungsproblems. In: Z. f. Päd. 16 (1970), S. 489–499.
- SYWOTTEK, A.: Geschichtswissenschaft in der Legitimationskrise. In: Archiv für Sozialgeschichte. Beiheft 1. Bonn 1974.
- TENORTH, H.-E.: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-systematische Pädagogik. In: BÖHM, W./SCHRIEWER, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975, S. 135–156.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt 1973.
- ULICH, D.: Zur Methodik der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN 1976 a, S. 53–67.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd. 1: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte. Stuttgart-Bad Cannstatt 1973.
- WEBER-KELLERMANN, J.: Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt 1974.
- WEHLER, H.-U.: Geschichte als historische Sozialwissenschaft. Frankfurt 1973.

WOLF, A.: Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung. Donauwörth 1977.

ZAPF, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln 1969.